

Narrativas orais de professoras: saberes caiçaras numa comunidade de Ubatuba (SP)

Suzana Lopes Salgado Ribeiro*

Marta Gouveia de Oliveira Rovai**

Vitor Paulo Fida da Gama***

Introdução

O presente artigo objetiva discutir, a partir das narrativas orais e percepções de cinco professoras, como se dá o diálogo entre os saberes tradicionais, o currículo e a partilha de conhecimento numa escola da vila de pescadores da praia de Picinguaba, no Litoral Norte de São Paulo, Ubatuba. Essa região litorânea teve grande importância na economia da Província de São Paulo em razão da plantação e exportação do café, conforme afirma Diegues (1974). Após o declínio da economia cafeeira, os agricultores passaram a ter no mar sua fonte de recursos, mantendo a agricultura para sua subsistência e a pesca como geradora de renda.

* Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté-SP (Unitau) e do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS-MG). Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), Pesquisadora do Núcleo de Estudos em História Oral (USP) e do CESIMA (PUC-SP).

** Professora Adjunta da Universidade Federal de Alfenas-MG (Unifal). Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), com estágio pós-doutoral pela Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em História Oral (USP) e líder do Grupo de Pesquisa História do Brasil: memória, cultura e patrimônio (Unifal).

*** Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté-SP (Unitau). Professor da rede estadual de ensino de São Paulo.

Assim, a comunidade caiçara foi, ao longo de sua história, adaptando suas práticas pesqueiras com a modernização da cidade de Ubatuba e continua a resistir diante das dificuldades sociais encontradas, permanecendo na vila com suas tradições, valores, crenças e atitudes.

Os elementos identitários da comunidade caiçara, como apontam Fátima Oliveira e Graziela Werba (1998, p.92), produziram e produzem saberes populares, que têm como princípio possibilitar o entendimento da realidade. No cotidiano da vida caiçara, histórias e saberes de pescadores tecem o modo de vida simples do morador da beira da praia e dão sentido ao mundo. Na pequena escola da vila, outros conhecimentos interferem nesses saberes e são recriados. Em torno dessa relação entre os saberes sociais e os saberes da escola, uma pesquisa foi desenvolvida, pela qual buscamos identificar, por meio das narrativas das professoras de crianças caiçaras, como esse encontro interdisciplinar acontece no cotidiano das salas de aula; como os alunos e seus saberes, costumes e tradições são vistos pelas docentes e como elas criam formas de considerar em suas práticas pedagógicas o repertório da cultura tradicional que eles trazem para dentro da escola, sem que para isso precisem hierarquizar os saberes como mais ou menos importantes. Trabalhamos com a metáfora de “redes lançadas ao mar” e “puxadas” para dentro do espaço escolar, refletindo sobre as relações interativas entre educadoras e seus alunos.

Quatro das professoras ocupam cargos efetivos na rede municipal de ensino e uma docente foi contratada para lecionar nas turmas de reforço escolar, entre os anos de 2017 e 2018. A escola é pública e municipal, denominada Iberê Ananias Pimentel, e se situa na beira da praia. Quatro docentes não pertencem à comunidade e vêm da zona urbana, de Paraty, município vizinho no estado do Rio de Janeiro. Chegam à unidade escolar com suas formações acadêmicas e práticas pedagógicas interiorizadas, bem como seus saberes a respeito dos alunos que ali se encontram. Tais representações sobre eles fazem com que algumas crenças e valores sejam incorporados nas suas falas e ações e interfiram na construção de uma rede de relações entre eles. Porém, na medida em que se conhecem, os alunos estimulam formas de saber e aprendizagem que nem sempre estão baseadas nos princípios educacionais aprendidos nas universidades, o que permite produzir novos significados para as ações pedagógicas (Oliveira; Werba, 1998).

O currículo escolar, por vezes, está distante da realidade da comunidade tradicional caiçara, embora a escola esteja em seus corações. Ali, os conhecimentos desafiam, cotidianamente, as professoras a também repensarem suas práticas e a reinventá-las. Pesquisar sobre suas experiências é uma ferramenta considerada por nós importante para apontar mudanças na escola, nas relações sociais de seus sujeitos e em seu entorno, tornando a produção de conhecimento mais significativa para as crianças que ali vivem e também para as docentes.

Nessa abordagem, o principal benefício foi, então, a capacidade de estudar o outro apoiado na compreensão do significado, na interpretação das relações interpessoais. Entendemos que o conhecimento produzido foi uma construção negociada de conhecimento junto às professoras que, mais do que dar uma entrevista, selecionaram, refletiram e significaram suas histórias a partir do diálogo sobre a escola, seus alunos e suas práticas, uma vez que a “motivação para narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos: recordar e contar já é interpretar (Portelli, 1996, p.61). Nossa pesquisa se desenvolveu por meio do registro de entrevistas de história oral temática, caracterizada como um “conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas” (Meihy; Ribeiro, 2011, p.12). Cada narrativa foi registrada em áudio, num único encontro, de acordo com a disponibilidade das docentes.

Atendendo às orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), apresentamos o projeto e os procedimentos e agendamos os locais e datas das entrevistas, realizadas com o seu consentimento. As entrevistas, transcritas e transcritas foram devolvidas às professoras para conferência e autorização oficial, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLC). Nessa etapa, as docentes tiveram total liberdade de sugerir inclusões, exclusões e/ou modificações na entrevista, pois a partir dela se chegou à versão final do texto. Com a finalidade de manter o anonimato das professoras, cada uma delas recebeu nomes de plantas encontradas na região do litoral norte de São Paulo, seguindo orientações do comitê do CEP. O trabalho foi feito de forma colaborativa e dialógica. Vivenciamos o cotidiano de uma escola pública em uma comunidade caçara, compartilharam conosco suas histórias e, como pesquisadores, registramos e formatamos esse material de forma negociada e responsável, procurando estabelecer uma relação de igualdade na diferença, no sentido que aponta Alessandro Portelli:

Uma entrevista é uma troca entre dois sujeitos: literalmente uma visão mútua. Uma parte não pode realmente ver a outra a menos que a outra possa vê-lo ou vê-la em troca. Os dois sujeitos, interagindo, não podem agir juntos a menos que alguma espécie de mutualidade seja estabelecida. O pesquisador de campo, entretanto, tem um objetivo amparado na igualdade, como condição para uma comunicação menos distorcida e um conjunto de informações menos tendenciosas. (...) A entrevista de campo, por conseguinte, não pode criar uma igualdade que não existe, mas ela pede por isto. A entrevista levanta em ambas as partes a consciência da necessidade por mais igualdade a fim de alcançar maior abertura nas comunicações. (Portelli, 1997, p. 9-10).

As docentes puderam dissertar sobre sua experiência pessoal e coletiva e encadear as narrativas segundo suas vontades e suas condições, e os pesquisadores tiveram, por sua vez, a liberdade de procurar as melhores condições para transpor o discurso do código oral para o escrito. Nessa transposição, importou mais se manter fiel ao sentido do que foi dito, à mensagem que se quis comunicar, do que à literalidade, ou seja, do que manter palavra por palavra exatamente como foram pronunciadas. As cinco entrevistas foram fundamentais para ampliar o entendimento da história do cotidiano da escola de Picinguaba e sua relação entre os saberes do fazer e os saberes da escola. Quando escolhemos esse local para a realização da pesquisa, levamos em consideração as especificidades da escola, considerando o seu contexto, posto que está localizada em uma das poucas comunidades tradicionais¹¹ caiçaras existentes no Litoral Norte e que ainda preserva costumes e tradições pesqueiras.

Ao chegarmos à vila, nos deparamos com um ambiente repleto de significados, práticas, ofícios, personagens e saberes que se fundem com as riquezas naturais. Mesmo recebendo fortes influências de pessoas de fora da comunidade, observam-se traços que permanecem enraizados nas atividades diárias de seus moradores. O que antes era uma vila formada por um número reduzido de moradias simples e roças utilizadas para a agricultura familiar, assim como por barracões na areia da praia para guardar as canoas e redes, hoje sofre a ocupação do espaço por construções das casas de veraneios que sobem as encostas dos morros, as pousadas à beira-mar, restaurantes e o movimento de carros que entram e saem continuamente, trazendo novo formato ao modo de vida caiçara.

As histórias de pescadores que outrora se resumiam ao modo de vida simples e às peripécias aventureiras das pescas em alto mar, tornaram-se preenchidas por relatos de resistência às mudanças trazidas pelos “de fora”, para alguns deles, ameaçando sua cultura, seu modo de vida, seus saberes e tradições. Para Cristina Adams (2000), que também trabalhou com comunidades caiçaras, diante dessa situação, elas tendem a se dividir entre dois grupos distintos: os que escolheram deixar para trás suas marcas identitárias tradicionais e sua comunidade em troca da tecnologia trazida pela construção de estradas e a possibilidade de morar no centro urbano e os que permaneceram, buscando construir uma nova organização

1 Reconhecidos por lei desde 2007, pela Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), por meio pelo Decreto nº 6.040. O dispositivo definiu os povos e comunidades tradicionais enquanto grupos culturalmente diferenciados que se reconhecem como tais, possuem formas próprias de organização social, ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

social, em que as práticas cotidianas ainda permitam uma construção identitária relacionada a suas tradições.

Não trataremos da perspectiva dos pescadores diante dessas transformações – embora reconheçamos a sua importância – mas entendemos que a escola seja um espaço em que esta tensão também possa ser percebida e sentida pelos envolvidos (discentes e professoras, em especial) nas práticas de ensino. As narrativas orais podem nos falar disso.

“Esta sou eu”: narrativas docentes na comunidade de Picinguaba

A Vila de Pescadores de Picinguaba faz parte da Unidade de Conservação de Proteção Integral, pertencente ao Parque Estadual da Serra do Mar, que cobre 80% do município de Ubatuba e é nessa área onde se encontra a escola. Atualmente, a população da vila é composta por pescadores, agricultores, artesãos e comerciantes, tendo o número de habitantes aumentado durante a temporada de verão com a vinda dos turistas. Grande parte dessa população nativa está há mais de 200 anos no local (Maldonado, 1986), usufruindo dos recursos naturais para sua própria sobrevivência e comercializando o excedente da agricultura e da pesca. Mesmo nos dias atuais, grande parte desses costumes e tradições ainda estão presentes na vila com o auxílio de grupos organizados, como a Associação dos Moradores da Vila de Picinguaba e o grupo de barqueiros e pescadores.

Quanto à escola, logo que se chega à vila, reconhece-se o prédio, na beira da praia, com seus muros, portões, grades de proteção e grandes janelas de vidro que permitem ver o mar – de longe – enquanto se ensina e se aprende. Ela se constitui como espaço importante para a comunidade, visto que é uma conquista dos moradores ter seu direito à educação formal garantido em seu local de moradia, mesmo que seja somente até a conclusão do Ensino Fundamental I. Ao se inserirem na dinâmica do lugar, as docentes trazem consigo toda sua historicidade, as marcas de reconhecimento de suas identidades, seu repertório cultural; ao mesmo tempo, percebem novas formas de se reconhecer e de atuar no grupo social, fazendo assim, parte dele. Na escola municipal Iberê Ananias Pimentel, a presença do gênero feminino impera entre os professores. A escolha por gênero diz respeito ao fato de serem maioria e também para refletir como a identidade feminina é construída nas relações sociais com seus alunos, permeadas do sentido cultural de proteção e acolhimento. A presença do feminino na docência “remonta ao século XIX e permanece” (Tardif, 2013, p.553) fortemente marcada pela aproximação das aptidões do lar, destinada nas representações da sociedade, às mulheres, nas

atribuições do ato de educar na escola.

No entanto, a profissionalização do magistério, surgida segundo Tardif (2013) de forma mais intensa por volta de 1980, nos Estados Unidos, alterou essa concepção. A chegada das professoras às universidades pôde significar um distanciamento do lar, do vocacionado, para aproximá-las da profissão docente. Assim, para ser professora não bastaria somente saber cuidar de crianças, apoiando-se em saberes ligados à prática, mas seria importante, apoiado no projeto norte-americano de profissionalização do magistério, para a melhoria da atuação dos professores e do rendimento dos alunos, a formação universitária, a definição dos saberes dos professores.

Nesse sentido, é importante destacar que as professoras entrevistadas se posicionam como profissionais, e encaram a docência como um exercício profissional que exigiu e continua exigindo formação específica. Em suas narrativas foi possível verificar a preocupação com os alunos e com suas formas de aprender. Também é relevante compreender que elas projetam possibilidades de futuro para seus estudantes, mostrando que compreendem seu fazer relacionado à formação e atuação desses sujeitos a partir de suas experiências como caçaras.

Das cinco professoras participantes, como comentamos anteriormente, somente uma é moradora da Vila de Pescadores de Picinguaba, sendo as outras quatro advindas do município de Paraty. Mesmo vindas de fora, elas demonstraram compartilhar alguns valores caçaras, sendo o litoral elemento de suas constituições identitárias. Tratamos, aqui, como pertença o sentimento em que as dimensões simbólicas e afetivas dos sujeitos são construídas em relação com o espaço físico. Pertencer é comungar de singularidades sociais, culturais, linguísticas e territoriais em que se reconhece como parte integrante e indissociável:

As relações que os grupos mantêm com o seu meio não são somente materiais, são também de ordem simbólica, o que os torna reflexivos. Os homens concebem seu ambiente como se houvesse um espelho que, refletindo suas imagens, os ajuda a tomar consciência daquilo que eles partilham. (Claval, 1999, p.11).

As professoras residentes na cidade vizinha declaram prontamente que gostam de morar lá, reiteram as belezas naturais do litoral fluminense; a tranquilidade da pequena cidade, suas atrações turísticas e culturais, seus saberes, fazendo parte de sua vida e de sua identidade: “Morar lá pra mim é maravilhoso! Nunca quis sair de lá. É um lugar tranquilo onde eu me identifico, onde eu gosto de ficar, realmente. Eu gosto de lugar calmo, tranquilo” (Juçara, 2017). Percebe-se uma manifestação afetiva com o lugar. Do mesmo modo, a docente que é moradora da Vila de Pescadores, ao ser indagada sobre como é morar nela, manifesta-se

com o mesmo sentimento de pertença à comunidade tradicional. Ela afirmou que Picinguaba é “um local muito tranquilo, muito bom de se viver. De excelência e vivência. Gosto muito de morar aqui!” (Orquídea, 2017). Mesmo morando em cidades diferentes, elas compartilham de um sentimento de se sentir parte do lugar, ao qual atribuem adjetivações positivas relacionadas à tranquilidade e proximidade com a natureza. Sobre o sentimento de pertencimento coletivo, Jovchelovitch (2011, p.138) afirma que “quando a história de uma vida individual é contada, ela contém a história, os acontecimentos, as formas culturais e as maneiras de se comportar de toda uma comunidade”.

Mesmo não sendo a primeira opção lecionar ali, as entrevistadas ressaltam os benefícios do lugar e o afeto por ele. Isto ocorre porque, trabalhando na escola, a convivência com o grupo de crianças, seus pais e com o lugar, estabelece um vínculo anteriormente não existente. A comunidade de pescadores passa a criar forma no imaginário das professoras e, novamente, suas memórias tentam aproximar com o que trazem em sua bagagem histórico-cultural de sua cidade de moradia e de pertencimento. A partir de então, as docentes começam a elencar as belezas naturais e as particularidades da comunidade caiçara que compensariam a ausência da escolha e que tal narrativa possibilitaria uma aproximação dos costumes, valores, saberes e cultura da comunidade. Seus relatos remetem ao conceito de topofilia definido por Yu-Fu Tuan (1980, p.5) como “o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito, vívido e concreto como experiência pessoal”.

Narrativas sobre os saberes tradicionais na escola

O currículo oficial das escolas municipais de Ubatuba é pautado nas expectativas de aprendizagem apresentadas nos documentos curriculares federais. Não há, ainda, uma proposta municipal que agregue os saberes sociais aos conhecimentos prescritos nos programas oficiais. O que se ensina na escola da Vila de Pescadores é o mesmo que nas escolas do centro. O que as difere são orientações pontuais enviadas pela Secretaria Municipal de Educação. No entanto, a experiências das professoras com seus alunos, à beira mar, contribui para que elas pensem em formas de elaboração de um currículo que leve em conta os saberes tradicionais caiçaras, sem negar ou diminuir a relevância dos conhecimentos já estabelecidos pelos programas oficiais. Entendemos as experiências de alunos e professoras como:

Experiência é um termo que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. Estas maneiras variam

desde os sentidos mais diretos e passivos como o olfato, paladar e tato, até a percepção visual ativa e a maneira indireta de simbolização. (Tuan, 1983, p. 9).

A inclusão das experiências, meta desejada pelo sistema educativo, ainda aparta-se das ações fundamentais para que seja efetiva entre os caiçaras. Como apontado por Silva (2011, p.12), os currículos escolares ainda se pautam na organização das fábricas e das cidades, “da especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”, hierarquizando e desqualificando saberes. As professoras foram indagadas sobre o que seria conhecimento ali. Nas respostas, podíamos perceber uma pausa, que demonstrava a complexidade e dificuldade em se estruturar uma narrativa que levasse em conta saberes, práticas, vivências, experiências da comunidade caiçara, ao mesmo tempo em que considerasse a cultura formal. Elas vivenciam, diariamente, na comunidade, seus alunos contando as histórias e aventuras de seus pais e vizinhos pescadores. Ouvem as narrativas entusiasmadas sobre as idas para a mata, as brincadeiras na praia, os ofícios desenvolvidos por seus pais, o aprendizado pela observação e pela tradição oral. Logo, falar sobre conhecimento na escola é reconhecer a afetividade estabelecida com o lugar e com os educandos, como pode ser observado nas palavras da professora Helicônia: “o conhecimento é você, está instrumentalizado (...) é saber sobre tudo que está relacionado ao meio ambiente e proteger e conhecer tudo sobre pescaria, sobre assuntos marítimos” (Helicônia, 2017).

A docente não buscou somente seu repertório acadêmico para responder à pergunta. Percebe-se na fala, que o conhecimento, em sua visão, assume significados nas práticas diárias, na utilidade do conhecimento para a vida cotidiana caiçara. A experiência como constituição dos saberes e dos sujeitos é relevante em suas reflexões sobre a escola, mesmo quando o currículo oficial não os considera: “Conhecimento é tudo. É a base. Não é só o ler e o escrever. O conhecimento é o que você é! Se você, hoje, é uma pessoa é porque você teve uma história, teve oportunidade, é o que você se transformou porque viveu!” (Helicônia, 2017). Assim também pensa Orquídea, para quem o conhecimento deve ser entendido como um conjunto de habilidades, num primeiro momento cognitivas, ligadas ao currículo, entrelaçadas a valores, atitudes, culturas e crenças construídas na história do sujeito e em suas relações com o outro, também fora do espaço escolar. Para ela, pensando na comunidade tradicional com a qual se relaciona, o saber é “a vivência da gente, tudo o que a gente aprende sobre a própria comunidade, sobre tudo o que está relacionado com a nossa vida e que faz bem para gente” (Orquídea, 2017). Vale ressaltar que a professora Orquídea é a única moradora da vila. Dessa forma, para ela o ensinar não pode negar os saberes locais, pois isso seria

negar a história da comunidade e a identidade caiçara. Segundo ela, não se pode “deixar de lado as vivências do aluno, aquilo que ele aprendeu com o meio em que ele viveu” (Orquídea, 2017).

Outra resposta que se referiu ao conhecimento como instrumento para a vida prática foi a da professora Açucena, que afirmou que o aprendizado escolar “é para a vida, a gente vai usar” (Açucena, 2017). Por isso, ela procura valorizar em sala as práticas dos moradores da região: o que plantam e pescam, como consertam suas redes e barcos, constroem suas casas, conhecem sobre os movimentos das marés, as fases da lua, as plantas medicinais. Ou seja, o que sabem e o que aprendem está estreitamente ligado aos costumes tradicionais, ao modo de vida e ao território, exigindo que a escola seja capaz de valorizá-los. Assim, as crianças verão mais sentido nas aulas e também terão orgulho de ser quem são.

Podemos assim extrair das narrativas que o conhecimento para as professoras remonta ao que propõe Silva (2011, p.150) ao tratar do currículo sob a ótica da teoria pós-crítica como sendo “lugar, espaço, território”. Assim, pensar em conhecimento na escola de Picinguaba é pensar no contexto social e nas relações sociais de seus sujeitos com seus saberes tradicionais. No entanto, essa aproximação entre o que se ensina na escola e o que se aprende na vila não é tarefa fácil, nem simples. As professoras discorrem sobre a dificuldade em relacionar o conhecimento previsto no currículo aos saberes da Vila de Pescadores. Afirmam que seus alunos não vão à escola pelo que podem aprender, mas sim por verem a escola como um local de encontro: “às vezes, eles vêm à escola bravos, até a gente acalmar e explicar que aquilo é para o bem, é um conhecimento” (Açucena, 2017). Para elas, os alunos não se sentem parte daquele espaço e nem sentem que este possa fazer parte deles e de sua comunidade, uma vez que a temporalidade, o ritmo e o que se ensina estão enquadrados por uma concepção urbana e hegemônica.

Como não há um currículo oficial adaptado às particularidades do caiçara, perguntamos às entrevistadas sobre qual seria o currículo ideal para os alunos das comunidades tradicionais. Em todas as narrativas, sem negar a relevância dos conhecimentos já presentes, foi apontada a necessidade de incorporar os saberes locais aos da escola, a exemplo da professora Juçara: “O currículo que a gente já tem é muito válido e importante, porque a escola tem esse papel de ensino e aprendizagem, mas eu acho que também tem essa parte da cultura local que deve ser inserida e que funciona, o que é muito legal” (Juçara, 2017).

Ao mesmo tempo, identificamos que para elas não basta adaptar o currículo, com imagens de peixes nas atividades de sala ou permitir que o aluno fique descalço, “adaptando” a escola ao seu modo de viver. Há, igualmente, uma preocupação em certificar que sua identidade tenha espaço na sociedade contemporânea e seja respeitado. Para a professora Bromélia, isso permitiria “aprender a não perder” tais saberes, e “o gosto por ser caiçara, por nascer nesse lugar, por

viver nesse lugar e saber valorizar e saber dizer para ‘o novo’ que não é bom pra si” (Bromélia, 2017).

De acordo com duas das docentes, para que a adaptação do currículo seja efetiva, ele deveria ser construído com a comunidade e não somente pela equipe pedagógica, selecionando os saberes tradicionais que comporiam o currículo: “Acho que precisa construir isso, partir pra construção de um currículo, porque a gente tem a comunidade que, às vezes, não tá batendo com as ideias da escola” (Helicônia, 2017). Ainda, “deveria ser construído um pouco com eles, ter a participação deles” (Açucena, 2017).

Ouvir a comunidade tornaria a forma de constituir e compartilhar os saberes mais democrática, trazendo para a escola seus agentes como sujeitos na construção do que deve ser ensinado e divulgado. Possibilitar o diálogo com a comunidade seria, assim, uma alternativa de aproximação das famílias e uma forma de a escola assumir a diversidade da identidade local. Para elas não basta elencar afazeres e conhecimentos oriundos do grupo caiçara, é necessário também identificar quem são os “donos” desse saber e como ele deve circular.

“Puxando redes”: os saberes caiçaras devem entrar na escola

As narrativas das docentes nos mostraram seus alunos como sujeitos da beira de praia, de modo de vida simples, intimamente ligados ao território e à paisagem marítima, com lições aprendidas e transmitidas oralmente ou pelo convívio com os mais velhos, compondo assim sua identidade. A convivência com os meninos e meninas ressignifica, continuamente, o que se ensina na escola, partindo do contexto da Vila de Pescadores, mesmo que o currículo oficial não paute diretamente os saberes tradicionais. Ao analisarmos as entrevistas, podemos arriscar que as práticas educativas no interior da escola têm passado, mesmo que lentamente, a incluir tais elementos da vida praiana. Como exemplo dessa ressignificação, há o projeto Tecendo Saberes:

Esse projeto funciona com as turmas da manhã, terceiro e quarto ano, com uma turma mista. Terça-feira, eles fazem artesanato e fazem a conversa com os artesãos... e então, São moradores lá da comunidade da Fazenda da Caixa que vêm aqui, trazem material e conversam sobre como era o tipo de vida, como é que era construída, para que serviam as coisas. E constroem juntos esse artesanato. (Helicônia, 2017).

Ponto importante a ser lembrado é que o currículo trabalhado na escola

ainda não foi elaborado pelos seus agentes, ou seja, não houve diálogo entre alunos e docentes para sua concepção, sendo o mesmo currículo para toda a rede municipal de ensino de Ubatuba, assumindo-se uma posição excludente das experiências. Conforme pode ser visto na fala da professora Açucena: “a gente trabalha essa grade curricular comum com todo mundo. Às vezes, as crianças se deparam com um conhecimento que não é da realidade deles e aí eles questionam isso em casa” (Açucena, 2017). Sendo assim, não há caixas como valor nos conteúdos e conceitos, a não ser que as professoras tomem essa decisão. O currículo é um não-lugar (Auge, 1994), posto que os conteúdos prescritos orientam o que se deve e o que não se deve fazer, sem considerar para quem é feito ou para quê. Como não se considera o território onde os saberes são praticados, negam-se também os sujeitos que o compõem, evidenciando os interesses de um pequeno grupo dominante, urbano e padronizador das experiências (Apple, 2002).

Nenhuma das professoras problematizou os saberes presentes no currículo oficial, mas também não afirmou que o que está escrito nele seja o que gostaria de ensinar na escola. Quanto a esse conflito, Chervel (1998), ao tratar das disciplinas escolares – partes integrantes que dão forma ao currículo – afirma que a escola acaba por impor aos alunos, por meio dos conteúdos disciplinares, um processo de “aculturação”, com o intuito de socializar os conteúdos formais aos interesses do mesmo grupo dominante que “escolheu” quais são os saberes privilegiados na escola. No entanto, a escola também é produtora de cultura e não uma mera instituição reprodutora de padrões e comportamentos pré-estabelecidos. Dessa forma, mesmo negligenciando a diversidade de culturas, identidades, origens, histórias de vida, saberes e representações, não é capaz de atender integralmente aos anseios impostos para a sociedade que se espera construir. A escola, como instituição, é tomada pelas relações sociais dos meninos que a frequentam e, nessa relação contínua, os saberes do fazer da comunidade tradicional ocupam o espaço da escola, uma vez que suas experiências em relação com o meio ambiente são seu patrimônio vivo, aquilo que recebem como herança e aquilo que recriam no contato com a escola e que lhes dá sentido de continuidade. José Newton Meneses (2018) chama a isso de patrimônio vivencial, o que constitui as identidades coletivas e as fortalece.

Ainda que a escola não assuma em documentos oficiais as particularidades locais, as diferenças culturais, sociais e econômicas, os anseios individuais ou do grupo, é na prática educativa, no cotidiano da sala de aula, no fazer-ensinar que a cultura escolar, mesmo que antes pareça despersonalizada do contexto social, vai assumindo posições de acordo com os caminhos que vão sendo traçados pela comunidade interna e externa. Assim, no currículo da escola da comunidade tradicional estão ausentes suas manifestações distintivas, ou seja, elas são afastadas e excluídas de um sistema que, em tese, deveria incluí-las. As entrevistadas parecem

perceber isso e acreditam que para democratizar o ensino em respeito à cultura caiçara, “é importante que ele [o aluno] também aprenda sobre o que ele vive, sobre a vivência do meio em que ele está inserido” e afirma que “sempre trabalha atividades relacionadas ao meio” (Orquídea, 2017), mostrando tentar estabelecer o diálogo entre os conhecimentos do currículo escolar e os da comunidade. Ela assume, com seus alunos, a valorização das experiências como importante conhecimento e patrimônio a serem preservados, mesmo que transformados.

Considerar o contexto de ensino e de aprendizagem é, ao mesmo tempo, abrir espaço para que a história da formação da comunidade caiçara, seus modos de vida, sua cultura, memórias, crenças, valores e representações sejam incorporados aos objetos de ensino, aos comportamentos, atitudes, representações e a cultura da escola. Para a professora Helicônia, isso importa, pois tais conhecimentos estariam sendo negligenciados até na comunidade: “Aqui está recebendo uma massa muito grande de turistas, uma exploração muito grande e não sei até que ponto isso é bom para as crianças, se não for trabalhada a questão da raiz deles, de quem eu sou e para onde eu vou” (Helicônia, 2017).

A docente denuncia a exploração turística que cresce na Vila de Pescadores. Durante a alta temporada, nos meses de verão, esta tem sido a alternativa para a geração de renda de alguns grupos locais, independente da pesca ou agricultura. O contato dos seus alunos com os turistas e o modo de vida do centro urbano são apontados pela professora como um motivador para que elas construam uma representação de que o que vem de fora possa ser melhor, deixando de lado as práticas identitárias do seu grupo social. No entanto, é importante lembrar, mais uma vez, que a comunidade está localizada em uma região de Unidade de Conservação, a do Parque Estadual da Serra do Mar, e, por isso, algumas das antigas atividades tradicionais de subsistência foram proibidas (extrativismo vegetal, caça, roçado itinerante para plantio e alguns tipos de pesca). Desse modo, a exploração do turismo converteu-se em uma fonte de renda para os caiçaras que agora necessitam comprar o que antes eles mesmos produziam ou a vender o excedente para suprir outras necessidades.

O abandono de antigas práticas caiçaras, da tradição oral e a indiferença da escola em relação a esses saberes poderiam contribuir para uma possível extinção de parte deles, herdados dos antepassados e que foram importantes para a preservação da Mata Atlântica até o presente momento. Assim, estariam ameaçados os modos de subsistência e também todo o valor simbólico e o patrimônio vivencial seriam alterados sem a devida discussão coletiva. A professora Helicônia nos contou sobre essa preocupação ao observar e conversar com seus alunos:

Buscar essa identidade tá sendo bacana, porque eu percebi uma participação melhor das crianças. Eu acho que contexto e significado são im-

portantes pra gente aprender qualquer coisa, porque isso tem que fazer sentido pra eu aprender, porque senão não adianta. “Pra que eu que quero saber isso?”. (Helicônia, 2017).

Em todas as entrevistas, a preocupação com a chegada do novo e a perda da identidade e cultura caiçara é constante. Essa percepção ante as mudanças que chegam pode indicar um receio de que os moradores e seus filhos – apontados por elas como ingênuos – tenham seu o modo de vida “contaminado” por influências externas. É preciso questionar, no entanto, sobre a visão apresentada pelas docentes, no sentido de considerar os caiçaras como dominados por uma cultura “de fora”, sem perceber que seus próprios alunos as ensinam sobre resistência e sobre a transformação contínua da identidade em sala de aula. Quando insistem nos pés descalços e na sua forte relação com o mar, eles “as lançam ao mar” para ensiná-las sobre si e mostrar que a escola precisa se transformar para atendê-los.

Os saberes tradicionais, aprendidos e ensinados aos membros da comunidade pelos antepassados e as marcas identitárias do grupo social pertencente à comunidade vêm sendo explorados pela iniciativa das docentes, instigadas por seus discentes. Os turistas, oriundos dos grandes centros nacionais ou internacionais, que frequentam a Vila de Pescadores, enxergam as belezas naturais e os saberes caiçaras como um produto a ser consumido. Essa “nova elite” (Bauman, 2003), frequentadora dos hotéis e pousadas à beira-mar, não se sente pertencente a um espaço ou território, pois desconsideram as fronteiras existentes, desde que atendam aos seus interesses. Por outro lado, não pretendem que os “nativos” ultrapassem esses lugares afetando suas vidas fora dali. Muitas vezes, os caiçaras são desrespeitados em sua existência, como se o lugar onde vivem fosse “território vazio”. Nesse sentido, a escola deve agir, para dar visibilidade às suas formas de lidar com o mundo, desenvolvendo a escuta atenta de meninos e meninas e ultrapassando o caráter turístico de suas vidas.

Para a professora Helicônia há uma cultura escolar que reduz a possibilidade de um diálogo com a comunidade, e isso pode se dar pelo fato de que a escola, ao privilegiar os saberes do currículo oficial, não reconheça os saberes tradicionais como outra fonte de conhecimento que poderia aproximar seus profissionais da Vila de Pescadores: “Falta um pouquinho dessa integração com a comunidade também, porque, ainda tem rusgas de comunicação. A gente não tem uma relação aberta com a comunidade. Acho que precisa construir isso, pra gente partir para a construção de um currículo”. (Helicônia, 2017).

Considerar a comunicação entre a escola e a comunidade caiçara contribui para a construção de um espaço público de troca, por vezes simbólicas, dos saberes sociais, e para que o papel das práticas educativas e expectativas das professoras em relação aos seus alunos possa ser o de reconhecer o coletivo na Vila

de Pescadores. Nesse mesmo contexto, a professora Juçara contou que seus alunos gostam de compartilhar os acontecimentos do cotidiano e as histórias que ouvem próximos aos ranchos das canoas:

Acho que o que tem muito aqui, que favorece a coletividade, é essa questão da oralidade, de contar, essa questão da vivência. Acho que isso é uma coisa que favorece. As crianças são bem desinibidas nesse sentido de gostar de falar, de se comunicar. Acho que essa questão da comunicação favorece”. (Juçara, 2017).

A comunicação, ferramenta importante na visão das professoras, instituiria uma prática pela qual os conteúdos e conceitos privilegiados pela escola pudessem sofrer as alterações necessárias quanto ao objeto que deve ser ensinado aos discentes, mas que também deveria lhes ensinar a ensinar, como profissionais. O diálogo necessário entre a escola e a comunidade também é evidenciado pela professora Bromélia, que diz que o processo de ensino e a nova cultura escolar se dão quando “a escola se abre para valorizar a comunidade também” (Bromélia, 2017). Essa prática ampliaria a capacidade da escola em reconhecer a pluralidade de saberes e sua variabilidade, bem como incluí-la no cotidiano escolar, como defesa e resistência.

Conforme as docentes constroem as relações no interior da escola e compartilham seus anseios quanto ao exercício da profissão docente no que se refere às aprendizagens, o currículo, mesmo que de forma indireta, entra em situação de conflito e se modifica. A presença diária das professoras na comunidade tradicional caiçara não se encerra nas atividades de sua profissão, pois passam a compartilhar as relações sociais, a paisagem e os fenômenos em construção na comunidade. Mesmo não morando em Picinguaba, por estarem na escola, se sentem convidadas a abrir espaço para os dilemas que permeiam a vida praiana:

Sempre tem atividades culturais relacionadas ao caiçara. Tem a festa da cultura. É que tem as festas, tem diversas festas, onde eles aplicam os saberes que estão relacionados. A festa da cultura é montada com esses saberes, com um projeto relacionado com a escola. (Orquídea, 2017).

As festividades escolares são formas de “puxar” os saberes caiçaras para a escola, periodicamente, ainda que como uma pausa no currículo e não como parte dele. Ações pontuais, sem conexão ou aprofundamento, com o objetivo de apresentar manifestações culturais de grupos sociais “distintos” é o que Santomé (2011) denomina de currículo turístico e isso pode fortalecer estigmas e não a comunidade. A professora Helicônia reconhece que tanto os conhecimentos do

currículo formal como os da comunidade necessitam estar agregados e integrados. Em suas narrativas, as entrevistadas mostram-se motivadas a também desenvolver atividades curriculares, não pontuais, mas que gerem uma cultura escolar ao longo do ano letivo, abrindo espaço para vivências que até então estavam fora dos muros da escola. “Eu acho que, tem um projeto aqui que trabalha com a gente, que é o Tecendo Saberes, eu não sei se conversaram com você sobre isso, que resgata um pouco dessa cultura, mas eu acho que ficar só no resgate cultural não vai ser suficiente” (Helicônia, 2017).

O projeto ao qual a professora se refere é o denominado Tecendo Saberes, citado anteriormente. Nesse projeto são realizadas algumas ações que buscam valorizar os saberes envoltos na produção do artesanato do quilombo que fica próximo à Vila de Pescadores. Ele foi idealizado pelo Instituto Capiá, em parceria com a Secretaria Estadual de Cultura, e convida a comunidade do quilombo para compartilhar com os alunos um pouco dos saberes tradicionais ligados ao artesanato local. Essa iniciativa é bem vista pelas professoras da escola e impulsionou a professora Helicônia a desenvolver seu próprio projeto voltado à comunidade caiçara. Na época da entrevista, a docente afirmou que estava em fase de elaboração do seu plano de trabalho:

A gente tá fazendo um trabalho no bairro. Então, a gente vai fazer esse resgate de história, de lenda daqui do bairro, se Deus quiser. Chamar o pessoal para fazer entrevista, tipo de brincadeira, porque eu percebo que as crianças aqui não têm tanto isso, e o trabalho do Tecendo Saberes estimulou a fazer isso também. (Helicônia, 2017).

No ano de 2016, foi publicado um livro com o título O Artesanato Tradicional: tecendo saberes, no qual foram relatadas as etapas do trabalho desenvolvido na escola com os alunos caiçaras. Salientamos que esse projeto foi e ainda é importante para as professoras, bem como para a comunidade. Ao menos, essa relação da escola com os saberes tradicionais, construídos socialmente pelo grupo minoritário, tem ocupado um espaço nas atividades escolares, numa importante iniciativa de valorização da cultura local. Semanalmente ocorrem os encontros do grupo desenvolvedor do projeto com os alunos da escola. Ao mesmo tempo, as professoras têm se sentindo motivadas a também desenvolver uma mudança curricular, que não seja uma atividade pontual, com data e hora para início e término, mas um processo coletivo ao longo do ano letivo, valorizando no currículo as experiências de seus alunos e das coletividades ao redor. Assim, destacam-se o anseio e os passos dados pelas professoras em ceder espaço e tempo aos conhecimentos tradicionais sem abandonar o currículo prescrito, reconhecendo singularidades das crianças da Vila de Pescadores.

Considerações Finais

Buscamos analisar como professoras de uma escola localizada em uma comunidade tradicional caiçara narram sobre o que é conhecimento e concebem suas práticas e saberes caiçaras em sua unidade escolar, levando em conta as experiências de seus alunos. Para tanto, identificamos as marcas identitárias de professoras e da comunidade nos diálogos estabelecidos nesse território, as ameaças que esse grupo social vem sofrendo ao ver seu espaço sendo invadido pelos “de fora” e sua resistência em preservar suas memórias, seus saberes e sua essência. Como a escola pode ser um espaço em que essa tensão seja pensada e a cultura caiçara seja valorizada.

Por mais que oficialmente se estabeleça os conhecimentos a serem ensinados, por vezes, distantes do que se aprende diariamente na comunidade caiçara, o cotidiano das professoras, a relação com os alunos e suas famílias, o som do mar enquanto se está na sala e outras marcas distintivas do lugar onde está a escola, penetram no fazer pedagógico, modificando, criando uma nova forma de exercer a profissão docente. Os alunos trazem em seus corpos, vocabulários e memórias as marcas de sua identidade, desafiando, resistindo e modificando o currículo oficial e prescrito. As docentes percebem o desafio e se mostram dispostas a se transformarem para também transformar o que ensinam e aprendem com eles.

As narrativas evidenciaram, porém, que não é uma tarefa fácil transpor fronteiras dos conhecimentos curriculares estabelecidos, mesmo quando as entrevistadas se colocam favoráveis a que a cultura caiçara ocupe de forma efetiva as salas de aula. Nesse contexto, há uma movimentação da cultura escolar pelo diálogo e pela escuta atenta, ferramentas necessárias para refletir sobre os saberes ensinados na escola e os saberes aprendidos na praia. Tal caminho começa a ser trilhado na organização de projetos, na ânsia em fazer diferente, no ânimo de refletir sobre o currículo a partir das experiências das professoras com seus alunos. Seu aprofundamento e elaboração constante são formas de resistência aos efeitos do mundo contemporâneo e a escola pode tornar-se esse espaço em que o múltiplo e a diversidade enriqueçam o currículo, muitas vezes linear e vazio para as comunidades tradicionais, e que transformado, possa ser espaço de novos registros de memórias e histórias dessas comunidades e seus saberes.

Referências

ADAMS, Cristina. As populações caiçaras e o mito do bom selvagem: a necessidade de uma nova abordagem interdisciplinar. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 145-182, 2000.

APPLE, Michael. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, [cidade]v.2, n.1, p.55-78, jan./jun. 2002.

AUGÉ, Marc. Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.2, p. 177-229, 1990.

CLAVAL, Paul. O território na transição da pós-modernidade. *Revista Geografia*, Rio de Janeiro, v.1, n.2 p.7-26, 1999.

DIEGUES, Antonio Carlos Sant’Ana. A pesca em Ubatuba – Estudo sócio-econômico. São Paulo: SUDELPA, 1974.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2011.

MALDONADO, Simone Carneiro. Pescadores do mar. São Paulo: Ática, 1986.

MENESES, José Newton Coelho. O patrimônio e a compreensão do passado: experiência intelectual e diálogo público. In: Almeida, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia. (Org.). *História Pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 21-32.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Fátima Oliveira de; WERBA, Graziela Cucchiarelli. Representações sociais. In: Strey, Marlene Neves et al. *Psicologia Social contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 104-117.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. Projeto História, São Paulo, n.14, p. 7-24, 1997. _____ . A filosofia e os fatos. Tempo, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2012.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

_____. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O cavalo de Troia dos conteúdos curriculares. In:

APPLE, Michael Whitman; AU, Wayne; GANDIN, Luis Armando. (Org.). Educação crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Fontes Orais²

AÇUCENA. [mai. 2017]. Entrevistador: Vitor Paulo Fida da Gama. Ubatuba, SP, 15 mai. 2017.

BROMÉLIA. [mai. 2017]. Entrevistador: Vitor Paulo Fida da Gama. Ubatuba, SP, 15 mai. 2017.

HELICÔNIA. [mai. 2017]. Entrevistador: Vitor Paulo Fida da Gama. Ubatuba, SP, 16 mai. 2017.

JUÇARA. [mai. 2017]. Entrevistador: Vitor Paulo Fida da Gama. Ubatuba, SP, 16 mai. 2017.

2 Anonimato estabelecido pelo Comitê de Ética. Número do Parecer: 3.012.008 e CAAE: 67781317.9.0000.5501.

ORQUÍDEA. [mai. 2017]. Entrevistador: Vitor Paulo Fida da Gama. Ubatuba, SP, 17 mai. 2017.

Resumo: Neste artigo apresentamos as narrativas de cinco professoras que lecionam em uma escola pública, localizada em uma vila de pescadores ainda existentes no litoral norte de São Paulo, no município de Ubatuba: a conhecida Vila de Pescadores de Picinguaba. Por meio de entrevistas, evidenciamos as histórias contadas pelas docentes sobre o lugar onde está a escola, sobre o ser caiçara e sobre como enxergam a relação entre os saberes da escola, o currículo, e os saberes do fazer, apreendidos por seus alunos na oralidade, com seus familiares e demais moradores da vila. O cotidiano das salas de aula passa a ser ocupado por saberes que nem sempre encontram espaço nos documentos curriculares, dada a ação das professoras que nos contam como fazem para que tais saberes possam se mesclar, sem estabelecer hierarquias entre um e outro. Em uma simbiose, o mar, a natureza, o caiçara e as docentes resistem ao “puxar” para dentro da escola o que também se aprende fora dela.

Palavras-chaves: Comunidade Caiçara. Saberes locais. História Oral.

Oral narratives of teachers: caiçara knowledge in a community of Ubatuba (SP, Brazil)

Abstract: This article presents the narratives of five teachers from a public school, located in a still existing fishing village on the north coast of São Paulo, in the municipality of Ubatuba: the Vila de Pescadores Picinguaba. Through interviews, it is shown the stories told by the teachers about the school's place, what is to be caiçara, and how they see the relationship between the school's knowledge, its curriculum, and the labor's knowledge, learned by their students orally with their families and other residents of the village. The daily life of classrooms starts to be occupied by a knowledge that does not always find space in curriculum documents. The teachers tell us how they do to merge those without settling hierarchies. On a symbiosis, the sea, the nature, the caiçara and the teachers resist, bringing into school what is also learned outside of it.

Keywords: Community of Caiçara. Local knowledge. Oral History.

Recebido em 23/04/19
Aprovado em 06/05/19